

QUERÍAN RECURSOS HUMANOS Y LLEGARON CIUDADANOS. REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN

JORDI PLANAS*

Resumen

El título de este texto sintetiza las inevitables tensiones que se producen y se continuarán produciendo entre las iniciativas para la creación del Espacio Europeo de Educación, que se focalizan en lo económico y evitan explicitar lo político en su planteamiento, y las aspiraciones de unos “ciudadanos europeos” que tienen una identidad cultural, defienden unos derechos adquiridos y tienen unos comportamientos respecto a la educación que, al menos hasta hoy, supera con mucho una pretendida racionalidad económica. El texto inicia con un repaso a la historia reciente, analiza el proceso de configuración del Espacio Europeo de Educación, y termina con una recapitulación sobre las potencialidades y conflictos: recursos humanos y ciudadanos.

Palabras clave: calidad, gobierno supranacional, expansión educativa, profesionalización, títulos, contratación.

Abstract

The title of this paper summarizes clear tensions produced and being produced by initiatives to create the European Education Space, focused on the economic nature of education and preventing dealing with political aspects, together with the expectations of some “European citizens” who do have cultural identity and who defend rights obtained on education which at least until today exceed the so called economic rationality. The text starts with a review of recent history, analyses the configuration process of the European Education Space and finishes with a summary of the possible potentials and conflicts: human resources and citizens.

Key words: quality, supranational government, expansion of education, professionalization, degrees, hiring.

* Profesor de Sociología en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Director de Investigación del GRET (Grup de recerca sobre Educació i Treball) de la UAB y Profesor Huesped del CUCEA de la Universidad de Guadalajara.

Los textos referentes a la educación en la Unión Europea (UE) se hallan inmersos en la paradoja de situarse de lleno en el principio de la subsidiariedad, por el que las iniciativas de los Estados miembros prevalecen a aquellas que pueda tomar la UE, al mismo tiempo que las iniciativas supranacionales en materia de educación van aumentando progresivamente su influencia en los desarrollos específicos de los distintos Estados miembros. Y todo ello a través de tres elementos clave: la búsqueda y el mantenimiento de la “calidad”, una orientación de las iniciativas educativas de la UE dominada por la economía y su aplicación mediante el “Método Abierto de Coordinación”.

Pero no olvidemos que cualquier iniciativa educativa en la UE tiene como punto de partida, más allá de los ordenamientos específicos de cada Estado miembro y de las iniciativas europeas en el ámbito educativo, la historia reciente de la escolarización de masas en Europa, caracterizada por una extraordinaria expansión educativa en la segunda mitad del siglo XX y que, habiendo sido impulsada y financiada por los Estados y las familias de estos países, también ha constituido un factor crucial para su desarrollo económico en las últimas décadas.

El artículo 149.1 del Tratado de la Unión indica: “La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.”

Progresivamente este ambiguo artículo ha sustentado la creación de “Espacio Europeo de Educación” que según algunos autores (Sultana, 1997) es un “lobo con piel de cordero” que, lejos de su aparente inocuidad, está constituyéndose en un mecanismo de concentración de poder a nivel europeo sobre los sistemas educativos nacionales, mediante nuevas modalidades de gestión (el famoso “Modelo Abierto de Coor-

dinación”) en torno a una división del trabajo que se puede esquematizar (Dale, 2002) de la siguiente forma:

- coordinación *supranacional* de lo referente a la Economía del Conocimiento y la formación a lo largo de toda la vida
- convergencia *internacional* entre los sistemas en base a la búsqueda de la calidad y mediante el “benchmarking”
- responsabilidades de cohesión social a nivel *nacional o subnacional*

Ello nos obliga a prestar especial atención a los nuevos mecanismos de gobierno supranacional de ámbito europeo en referencia a la educación, que abren nuevas oportunidades y tensiones en un proceso de verdadera reconstrucción de unos sistemas educativos que son fruto de los últimos 150 años de historia.

Hemos de recordar de nuevo que el nivel alcanzado de desarrollo de los sistemas educativos nacionales de todos los países europeos es el resultado de un esfuerzo extraordinario liderado por las familias y los Estados en la organización y el financiamiento de la educación. ¿Qué efectos, directos e indirectos pueden tener las nuevas modalidades de gestión de la educación en Europa?

El título de este texto, “Querían recursos humanos y llegaron ciudadanos”, intenta sintetizar las inevitables tensiones que se producen, y se continuarán produciendo, entre, por una parte, las iniciativas para la creación del Espacio Europeo de Educación que se focalizan en lo económico y evitan explicitar lo político en su planteamiento y gestión y, por otra parte, las aspiraciones de unos “ciudadanos europeos” que tienen una identidad cultural, defienden unos derechos adquiridos y tienen unos comportamientos respecto a la educación que, al menos hasta hoy, supera con mucho una pretendida racionalidad económica.

Por tanto, las iniciativas educativas comunitarias, además de dar cumplida satisfacción a las “necesidades” de recursos humanos que

permitan a la economía europea “ser la más competitiva del mundo” (Consejo de Lisboa 2001), deberán también hacer frente a las legítimas aspiraciones de los ciudadanos de la UE respecto a la educación, particularmente en la reclamación de la igualdad de oportunidades, de los rasgos de identidad asociados a la educación y del derecho a la educación, que algunas de las iniciativas de la UE podrían lesionar. Derechos que, dicho sea de paso, han sustentado la expansión educativa que hemos vivido en la segunda mitad del siglo pasado y que, dicho sea también de paso, han sustentado el bienestar económico de que disfrutamos.

El ejercicio de los derechos como ciudadanos respecto a la educación, con sus múltiples facetas, lo han hecho posible, en las últimas décadas los Estados (nacionales o plurinacionales) a través de unos sistemas educativos ya centenarios. Además, en muchos de estos Estados, como es el caso español, las responsabilidades educativas se han descentralizado progresivamente hacia las administraciones “regionales”, que ven crecer el poder sobre la educación de instituciones cada vez más alejadas, al menos físicamente, de su territorio.

¿En qué medida el Espacio Educativo Europeo será capaz de satisfacer todos estos requerimientos de identidad, de derecho a la educación, de “igualdad de oportunidades”, de estatus social asociado al nivel de estudios y de acceso al empleo, que han sido funciones asumidas por los sistemas educativos nacionales?

Para proporcionar elementos de reflexión en torno a estas preguntas, el texto que sigue inicia con una recapitulación de la historia reciente, compuesta por los dos primeros apartados: 1. Los antecedentes: una expansión educativa liderada por los Estados y las familias, y 2. Algunas lecciones del pasado: la irreversibilidad del crecimiento de la educación. A esta primera

parte siguen tres apartados sobre el proceso de configuración del Espacio Europeo de Educación: 3. Una política dominada por la orientación económica y pilotada a través de la “calidad”, 4. De las “políticas educativas” nacionales al “Método Abierto de Coordinación”, y 5. Los ejes de las políticas comunitarias de educación. El texto termina con un apartado de recapitulación: 6. Potencialidades y conflictos: recursos humanos y ciudadanos.

Los antecedentes: una expansión educativa liderada por los Estados y las familias¹.

Uno de los principales cambios sociales y económicos que se han producido en Europa después de la Segunda Guerra Mundial ha sido la espectacular expansión de la educación que tiene efectos determinantes en los comportamientos y expectativas de los ciudadanos europeos en todos sus ámbitos de actuación: económico, político y social.

Si hacemos un balance de este crecimiento en los países de la UE, observamos que ha sido desde los ámbitos político y social desde los que se ha impulsado la expansión educativa en la segunda mitad del siglo XX en Europa, aunque el desarrollo económico ha proporcionado los recursos necesarios para financiarlo, principalmente a través de los presupuestos del Estado. El ámbito económico, a pesar de que el sector privado no ha ejercido el liderazgo en la expansión educativa, ha sido a la vez el que ha hecho posible el crecimiento de la educación a través de los impuestos, ha sido su principal justificación (recordemos la Teoría del capital humano) y ha sido sin duda un beneficiario privilegiado del crecimiento del nivel de educación de la población.

Recapitular sobre la historia reciente, recordar el camino recorrido en materia de educación y

¹ El contenido de este apartado se basa en una investigación comparada sobre los cinco mayores países de la actual UE (D, E, FR, IT, UK) cuyo informe final está publicado en español con la referencia siguiente: Béduwé, C; Planas J. (2003) *Expansión educativa y mercado de trabajo*, INEM, Madrid.

las razones por las que Estados y familias han apostado por un crecimiento extraordinario de la educación, puede proporcionarnos elementos para razonar sobre los comportamientos futuros de ambos, y puede ayudarnos a prever los efectos de una eventual disminución del papel de los Estados en las políticas educativas.

Para describir este proceso nos basaremos en una investigación reciente que analiza esta evolución para los cinco mayores países de la UE (Beduwe & Planas, 2003) en el que se basan las reflexiones que siguen.

El aumento del nivel de educación de las poblaciones alemana, inglesa, española, francesa e italiana ha sido un proceso continuo, que se inscribe en la historia económica y social de estos países desarrollados. Contemplado desde el final de la 2ª Guerra Mundial, se ha basado en una convergencia de estrategias de los principales agentes implicados en la educación, el Estado, las familias y las empresas, cada uno con intereses que, aunque puedan ser contradictorios, han conducido al desarrollo de la educación.

De estos tres protagonistas, los Estados han jugado un papel esencial: han sido y continúan siendo los principales financiadores del crecimiento de educación y los productores de las normas legales que lo han regulado. Las familias han reforzado esta tendencia demandando educación para sus hijos, a veces más allá de lo que habían previsto los Estados, incluso en periodos en que los titulados han tenido problemas de inserción profesional.

Aunque sin desempeñar explícitamente un papel de actor principal en el desarrollo de la educación, las empresas siempre han intervenido en la formación profesional y han dado soporte a la expansión educativa, aunque sólo fuera gracias a las prácticas de contratación que han valorado los títulos educativos. El Estado, en su papel de empresario, al utilizar el título como criterio fundamental de contratación en el sector públi-

co, también ha tenido un papel crucial, por la absorción masiva de nuevos titulados (servicios públicos de salud y educación, principalmente).

50 Años de expansión educativa

Las conclusiones sobre la evolución del nivel educativo de la población de estos países podrían resumirse en los siguientes puntos:

- Todos los países considerados han conocido un incremento considerable de los niveles de formación en las generaciones² de 1940 a 1980. En la mayoría de ellos, este incremento aceleró en las generaciones de 1970, y luego pareció aminorar en las de principios de los 80.
- En los cinco países, el aumento de educación tuvo lugar básicamente en la formación inicial de las generaciones. Este resultado, que habría que matizar según los países, pone en evidencia el papel (todavía) secundario de la formación continua (*lifelong learning*) en la construcción de las estructuras curriculares de las poblaciones actualmente activas. La formación inicial le proporciona a cada generación una marca indeleble que se adquiere durante la juventud.
- Los sistemas educativos nacionales conocen una evolución convergente sobre dos puntos básicos: la reducción de la categoría de los “sin estudios”, que no desaparece pero que disminuye considerablemente en todos los países, y el incremento del porcentaje de una generación que, al concluir el segundo ciclo de formación, obtiene un título de acceso a la universidad. Así, en cada uno de los países, asistimos a un aumento considerable del nivel medio de educación de la oferta de trabajo, debido al hecho de entrar en actividad y de la “propagación”, en el empleo, de estas generaciones más formadas y con más titulación. Ello no debería ocultar que, en cada país y

² Entendemos por generación al conjunto de personas que nacieron el mismo año y cada generación se identifica por el año de nacimiento. Así la generación 1940 estará constituida por los que nacieron este año.

en las nuevas generaciones, existe una cifra considerable de “sin estudios”, lo que en un contexto de expansión educativa es un indicio particularmente negativo y un factor, incluso, de exclusión del mundo laboral.

- Estas grandes diferencias iniciales, en las generaciones nacidas en los años 1930-40, entre niveles de educación explícita, es decir, de una educación de la que dan fe los títulos, venían acompañadas de diferencias no menos acentuadas de desarrollo económico. La reducción de estas distancias económicas y educativas es hoy efectiva entre los países pertenecientes a la UE.
- El principal motor de desarrollo educativo se basa, en todos los países, en la idea de equidad. Pero la noción de “meritocracia”, en la que reposa generalmente la igualdad de oportunidades en el sistema escolar, no resuelve el problema del todo. Para mantener por más tiempo la igualdad de oportunidades, los sistemas educativos europeos han retrasado el momento en que se aprecia la primera diferencia de las generaciones: el término de la escolaridad obligatoria. Sólo Alemania sigue manteniendo jerarquizadas sus tres escuelas.
- En todos los países, el aumento de educación es el producto conjunto de a) la prolongación de la escolaridad obligatoria que, de hecho, se va acercando al momento de entrar en la enseñanza superior y de b) el aumento de la enseñanza post-obligatoria. El nivel medio de educación de las nuevas generaciones se ha desplazado del secundario hacia el nivel superior, universitario y/o profesional; la identificación de la formación profesional se ha modificado mucho. Asistimos, en todos los países, a un desplazamiento de las opciones de la educación hacia el nivel superior.
- La referencia al sistema educativo es una variable cada vez más importante en la caracterización de las trayectorias de los jóvenes (educativas, trabajo, paso hacia la vida adulta, inserción social y profesional).
- Tras un crecimiento más bien continuo que ha

durado casi 30 años, el aumento de educación se ha acelerado en todos los países de referencia, excepto en Alemania, en las generaciones de los 70 y en las siguientes.

Convergencias y divergencias entre sistemas de educación y formación

Si fijamos nuestra atención en la manera en que los países han gestionado el aumento de la educación, pueden articularse en convergencias y divergencias. Pero, ¿se puede hablar de una convergencia de los propios sistemas educativos? ¿Los sistemas, al evolucionar, se están acercando, estructuralmente hablando?

Observamos que las particularidades nacionales de los sistemas educativos dependen en gran medida de la manera como integran –o no– la formación profesional en el seno de un sistema unificado y bajo la tutela del Estado: Alemania reserva a la formación profesional un lugar central dentro de un sistema “dual” gestionado con la participación de los agentes sociales; el Reino Unido no tiene un sistema de formación profesional unificado después de la enseñanza obligatoria; Francia, España e Italia han integrado la formación profesional inicial en un sistema de formación unificado, bajo la tutela del Estado, aunque la responsabilidad puede ser compartida en distintos niveles de la administración pública, especialmente las regiones.

El aumento de los niveles de formación es ciertamente un fenómeno característico del último cuarto del siglo XX, común a las diferentes sociedades europeas. El aumento de los niveles de formación es uno de los componentes esenciales de la transformación global de las sociedades occidentales. Esta transformación constituye evidentemente un punto en común de los distintos países europeos.

Sin embargo, hay que constatar que la evolución de los niveles de formación ha tenido lugar simultáneamente en países con sistemas educativos que, por razones históricas, económicas y culturales, son muy diferentes. Pero estas diferencias no han supuesto un obstáculo para la

progresión general de la educación. Los sistemas educativos siguen siendo muy diferentes entre sí y mantienen su coherencia nacional propia. Han seguido su propia evolución en la gestión del aumento de los niveles de formación.

Con todo, los sistemas educativos han experimentado fuertes evoluciones internas y estructurales. Los más centralizados han intentado flexibilizarse, los más descentralizados han intentado introducir elementos de referencia de ámbito nacional o reglas colectivas más precisas. Cada país encuentra en los sistemas de los demás países ejemplos o ideas que contribuyen a impulsar estas evoluciones. Existe asimismo una cierta permeabilidad entre los sistemas educativos, entre los sistemas de formación. Pero no basta, ni muchos menos, para dar lugar a una convergencia de sistemas.

Por una parte, estas evoluciones son respuestas a tensiones o a cambios socioeconómicos que, en su esencia, son semejantes entre los distintos países. El desempleo, las transformaciones del mercado de trabajo y de las organizaciones del trabajo, el aumento del nivel de vida, el propio incremento de la demanda de enseñanza han impulsado la adaptación de cada sistema educativo. Por lo tanto, las exigencias de una evolución son, en gran medida, comunes y, en cada caso, se ha procurado una mejora de la profesionalización de los jóvenes, una mayor capacidad de adaptación a las transformaciones del empleo, unos estudios menos rígidos y más diversificados. Existen objetivos relativamente comunes sobre todo en la enseñanza superior, donde la profesionalización y la diversificación de los estudios son hoy por hoy cuestiones centrales. Sin embargo, las respuestas a estas necesidades de evolución se dieron en el pasado y siguen siendo todavía hoy diferentes según los países. Sería inexacto hablar de uniformización de los sistemas educativos.

Hoy día parece evidente, sobre la base de estas observaciones, que la pervivencia de diferencias estructurales considerables entre los países no representa un obstáculo ni a la expansión de la educación, ni a aportaciones enriquecedoras

mutuas como resultado de una observación contrastada de cada sistema.

Sin embargo, el análisis comparativo del incremento de los niveles de formación y el de las aportaciones recíprocas entre sistemas educativos tropiezan con dos dificultades.

En primer lugar, se conoce mal la eficacia de cada uno de los sistemas y su contribución al desarrollo económico y social de cada país. Es probable que, en este aspecto, se hayan producido cambios durante los últimos 25 años. Las soluciones que se han hallado para intentar responder a las transformaciones económicas y sociales sólo pueden tener interés si se ajustan a la coherencia propia de cada sistema con la sociedad en la que se desarrolla y si se dispone de los medios para apreciar su eficacia relativa.

En segundo lugar, la comprensión mutua de cada sistema educativo y del sentido que se le puede dar al incremento del nivel de formación sigue siendo difícil en la medida en que las diferencias son considerables y los efectos de coherencia son importantes. La solución probablemente no radica en una convergencia o en una uniformización de los sistemas, sino en la construcción progresiva de algunos puntos de referencia comunes, especialmente de niveles de formación similares.

Algunas lecciones del pasado para entender el futuro: la irreversibilidad de crecimiento de la educación

A partir del análisis retrospectivo sobre el crecimiento de la educación podemos sacar algunas lecciones que nos sirven para enmarcar el futuro de la educación en Europa, en la medida que constituyen elementos esenciales de contexto para razonar sobre el futuro Espacio Europeo de Educación.

Estas lecciones giran en torno a la irreversibilidad del crecimiento de la educación. Por razones de índole muy diversa, es impensable que hoy se dé marcha atrás en la expansión

educativa. Pueden producirse desaceleraciones, desarrollarse nuevas modalidades de expansión educativa pero ni los intereses de los distintos agentes, ni la pervivencia del valor simbólico de la educación y de sus títulos, ni el valor de los títulos como indicador en el mercado de trabajo o como inversión rentable, permiten imaginar un escenario radicalmente distinto a la expansión educativa, sin cambios muy radicales en nuestras sociedades y probablemente en sentido negativo.

Respecto al pasado cabe insistir en un hecho importante: los datos disponibles referentes al largo periodo muestran que el crecimiento de titulados ha sido poco sensible a la coyuntura económica y a sus ciclos. El aumento de la producción de titulados se viene produciendo desde la guerra sin que se observen discontinuidades evidentes, ya sea en periodos de fuerte crecimiento, ya sea, por el contrario, en periodos de crisis del empleo (crisis del petróleo del 74 y del 89). Dicho esto, las observaciones relativas a la aceleración y la estabilización del incremento de la educación se refieren a un periodo caracterizado por una abundancia de mano de obra más que por su escasez. El bajo coste de oportunidad de los estudios postobligatorios propició la continuación de los estudios. En el futuro inmediato asistiremos a la jubilación de numerosas generaciones de la postguerra, lo cual podría acarrear nuevas oportunidades de empleo que afectarán a los jóvenes que se incorporen próximamente al mercado de trabajo.

Las estrategias con respecto a la enseñanza

Si observamos el comportamiento de los agentes implicados en la educación (Estado, jóvenes/familias y empresas), vemos que la expansión educativa se ha apoyado en un amplio consenso de todos los agentes afectados en el seno de cada país. Cada uno de ellos estaba interesado en esta ampliación, aunque los principales protagonistas han sido el Estado y las familias. ¿Qué sucederá en un futuro?

El Estado, principal financiador y organiza-

dor del crecimiento de la educación, no parece querer disminuir su esfuerzo en ninguno de los países, a pesar de la aceleración que ha experimentado recientemente el incremento de la enseñanza.

Los jóvenes y sus familias, por su parte, aun en el caso de que disminuyera la rentabilidad de los títulos (lo cual no se ha demostrado), seguirían interesados en obtener el título de nivel más alto posible para alcanzar la posición competitiva más favorable en el mercado. De todas formas detectamos nuevos comportamientos en los itinerarios de educación de los jóvenes, que incluyen abandonos y reingresos al sistema educativo con ocasión de que se den o no oportunidades de acceso a un empleo de calidad. De esta manera los procesos de aumento de nivel de estudios que se centraban exclusivamente en la formación inicial parece que tenderán a alargarse a través de la formación continua.

Se puede interpretar en este sentido la mayor flexibilidad de la demanda de educación que se ha observado en diversos países.

Sin embargo, en resumidas cuentas, no parece que se esté yendo hacia cambios radicales de comportamiento por parte de los jóvenes respecto al aumento de su nivel de estudios.

En cuanto a las empresas, sus demandas con respecto a la titulación son complejas. Por una parte, deben hacer frente a un entorno económico cada vez más sometido a motores de transformación (internacionalización de los mercados, evolución de las tecnologías, nuevos modelos de organización de las empresas) con mayores exigencias en competencias y, por lo tanto, en titulaciones de nivel más elevado; por otra parte, también necesitan cubrir empleos poco cualificados y los candidatos a hacerlo escasean a medida que aumenta el nivel educativo. Existen tensiones en este sentido, especialmente en Alemania, donde han sido objeto de debate, pero también, por supuesto, en otros países. De acuerdo con esto, en algunos casos las empresas han declarado que podrían no contratar, no remunerar al nivel deseado, e incluso deslocalizar

el empleo en países donde la mano de obra sea menos cualificada y menos cara. Esta demanda existe, aunque parece globalmente minoritaria. Así pues las empresas continuarán estando interesadas en un aumento del nivel de estudios de las futuras generaciones, y aun más si tenemos en cuenta que las futuras generaciones son menos numerosas que sus precedentes.

En conclusión, no existe ninguna razón consistente para que ninguno de los agentes afectados se replantee la idea de un consenso sobre el crecimiento de la educación. La estrategia común sigue siendo el desarrollo de la educación, incluso contando con posibles transformaciones en su organización.

La función simbólica de la enseñanza y de los títulos

La irreversibilidad de un cierto nivel de inversión en enseñanza depende asimismo de su función simbólica. Depende de la multiplicidad de las funciones de la educación en nuestros sistemas sociales que van más allá de la mera búsqueda por parte de los protagonistas de una racionalidad puramente económica. Es necesario abstraerse de un análisis demasiado reduccionista del sistema educativo y evitar limitar su función a la de respuesta a la demanda de competencias formulada por el sistema productivo. La autonomía relativa de la demanda de formación respecto a las necesidades expresadas por las empresas reafirma esta perspectiva.

El valor de la titulación sobrepasa el valor productivo que el mercado le confiere. Este valor y la demanda de formación escolar que se le asocia dependen de la función de los títulos en el conjunto de las relaciones sociales y profesionales. La evolución de la demanda de formación no va ligada únicamente a las perspectivas del mercado de trabajo, a la productividad y al rendimiento esperados por parte de los individuos. Al cabo de veinte años, podemos dar la razón a Carnoy (1982): “incluso en una economía que se muestra incapaz de absorber el incremento de los titulados y que obliga a una parte de ellos

a aceptar empleos ocupados hasta entonces por personas con menos formación, los condicionantes que han provocado el aumento de la escolarización seguirán actuando”.

P. y A. D'Iribarne (1993, 1999, p. 28) subrayan también la importancia de la función simbólica de la enseñanza en Francia: “no se puede entender la relación entre el sistema educativo y el sistema productivo en Francia sin tener en cuenta el aspecto simbólico de la educación. Y esto supone, en primer lugar, comprender la función que cumple en la Francia de hoy la oposición entre lo que es más o menos “noble”. (...) Y en la sociedad francesa contemporánea, es básicamente la “nobleza escolar” de una persona, determinada por su recorrido en el sistema escolar, lo que determinará, durante toda su vida, el nivel de nobleza personal”.

Lo que es cierto para Francia lo es también, de manera diversificada, para los países de la “vieja Europa”, cada uno de los cuales clasifica y distribuye en base al nivel educativo sus “noblezas”. Sin embargo, como indican Shavit y Muller (1998, p. 19-20), en todos los países, el acceso a las posiciones sociales superiores se ve fuertemente condicionado por el nivel del título obtenido.

La cuestión de la relación entre formación y empleo, de la adecuación entre nivel de formación y nivel de empleo se inscribe en una problemática que incluye el distintivo social. El sistema educativo produce competencias, pero también jerarquía social (D'Iribarne A., D'Iribarne P., 1993).

Los títulos como indicador en el mercado de trabajo

Tampoco debemos olvidar, cuando nos planteamos el futuro desarrollo de la educación, la función de las titulaciones y de las jerarquías por niveles de la educación en la elaboración de las normas en el mercado laboral.

Aunque sus efectos sean diferentes según las estructuras de los sistemas educativos, “La naturaleza de los vínculos que se establecen entre

formación y empleo y sobre todo su carácter normativo, (...) se han convertido en un punto de referencia esencial para los agentes, en sus decisiones sobre el mercado de trabajo” (Germe, Planas, 2000). Por ejemplo, las titulaciones que culminan estudios de larga duración se evalúan por su capacidad en facilitar el acceso al nivel determinado de empleo al que se supone que preparan. No se trata ni de una regla, ni de una descripción de la realidad, ni de un mero ajuste comercial, sino más bien de una referencia elaborada socialmente que guiará a quienes gestionan este sistema, a quienes buscan un título, a quienes contratan o buscan empleo.

Estas normas, más o menos explícitas, les permiten a los jóvenes y a las familias formarse sus expectativas profesionales y elegir sus itinerarios educativos. Provocan un efecto de trinquete y de arrastre respecto a estas expectativas. Conviene, de todos modos, que la distancia entre la representación simbólica y la realidad no sea demasiado grande. En la situación actual de las representaciones, es difícil imaginar una vuelta atrás.

La educación como inversión

Entre los argumentos para defender la irreversibilidad del incremento de la educación, no hay que olvidar que los títulos, al ser cada vez menos una condición suficiente para el acceso a los puestos de trabajo medios y altos en la jerarquía laboral, son en cambio cada vez más una condición necesaria (así como un factor de protección frente al paro).

Así, los resultados observados sobre las aportaciones definitivamente positivas del incremento de la educación son del todo coherentes con la lógica de la teoría del capital humano (Becker, 1964), que postula que los individuos están dispuestos a sacrificar recursos y satisfacciones en el presente a cambio de satisfacciones y re-

ursos compensatorios en el futuro. Consideran la enseñanza como una inversión y esperan, de una manera racional, obtener beneficios. Esta proyección hacia el futuro mantiene la dinámica del presente. Esta inversión, por el momento, no se ha visto afectada por la potencial depreciación del indicador.

El espacio europeo de la educación, nuevo marco institucional para el crecimiento de la educación

Por todas estas razones podemos afirmar que el crecimiento de la educación en Europa, aunque probablemente mediante nuevas modalidades que den mayor peso a la formación continua, tiene un carácter irreversible y que dicho crecimiento de la educación se deberá producir en el marco del Espacio Europeo de Educación. Las páginas que siguen pretenden exponer algunos elementos esenciales de reflexión crítica sobre las acciones que llevan a la creación del Espacio Europeo de Educación.

Una política dominada por la orientación económica y pilotada a través de la “calidad”³.

La Cumbre de Lisboa (2001) se marcó como objetivo hacer de la UE la economía más competitiva del mundo a través de sus recursos humanos; entendiendo la cohesión social como una condición para el desarrollo económico: “promover la política social como un factor productivo” (Consejo de Lisboa CE 2001). Pero en la división del trabajo a los distintos niveles la responsabilidad de lo económico se sitúa a nivel supranacional (Comunitario), mientras que la responsabilidad de la cohesión social se relega a nivel de los Estados miembros.

¿Por cuáles razones la responsabilidad sobre los aspectos económicos debe situarse a nivel

³ Este apartado está basado en el texto de R. Dale “The construction of the European education space and education policy”. Ver pag. web FORE EDUCATION.

supranacional? ¿Por qué debemos avanzar en la creación de un Espacio Europeo de Educación orientado y pilotado desde las instancias de la UE? El argumento principal, según Dale (2001), para realizar estos cambios en las políticas educativas que desemboquen en un Espacio Europeo de Educación, es que la europeización de las economías de los Estados miembros ha planteado un tipo de problemas en la relación entre políticas económicas y sociales que no pueden ser resueltos a nivel nacional, ni incluso a nivel inter o multinacional. En realidad, los sistemas nacionales de educación pueden aparecer como una barrera para la libertad de movimientos de la mano de obra que limitaría la libertad de comercio y el desarrollo económico o la competitividad. Los sistemas educativos nacionales forman parte de las instituciones que inhiben el libre movimiento transnacional de la mano de obra, mientras que continúan siendo un elemento esencial de la cohesión social.

Según este razonamiento, las especificidades nacionales de los sistemas de educación y formación de los Estados miembros, pueden limitar la movilidad, tanto educativa como laboral, en Europa, reduciendo las potencialidades tanto económicas como de formación de recursos humanos de la UE y con ello las oportunidades tanto educativas como laborales de los ciudadanos europeos. En la medida que en cada Estado miembro sean distintas las estructuras de los ciclos educativos, los contenidos, la duración, los sistemas de evaluación y sanción,... y, en definitiva, las titulaciones; la movilidad de la mano de obra se verá entorpecida debido a que los empleadores de un Estado miembro no disponen, a través de las titulaciones, de la información mínima necesaria sobre las capacidades de un ciudadano de otro Estado miembro para emplearlo. Algo similar se produce respecto a la movilidad en educación, en la medida que las especificidades de los sistemas educativos nacionales dificultan el encaje de un estudiante proveniente de un Estado miembro en el sistema educativo de otro, para proseguir su formación.

Pero no queda claro cómo se van a sentar las bases de un sistema educativo europeo capaz, simultáneamente, de: facilitar la movilidad educativa y laboral, desarrollar las funciones de identidad europea (como lo es en la actualidad para las identidades nacionales), promover la cohesión social y dar respuesta a las necesidades de recursos humanos de la economía europea. La división del trabajo por los niveles que señalamos en la parte introductoria, para lo económico del nivel europeo, para la cohesión social del nivel nacional o regional, es potencialmente fuente de múltiples conflictos y plantea problemas de inequidad fundamentales.

De hecho los sistemas educativos nacionales continúan siendo los únicos que mantienen las funciones de cohesión social y de identidad cultural. Ello puede entrar rápidamente en conflicto con el rápido, aunque poco explícito, proceso de europeización de nuestros sistemas educativos que giran en torno de la producción de mejores recursos humanos y con un objetivo fundamental: que sus títulos, los conocimientos y capacidades que certifican, sean comprensibles como señal para el mercado de trabajo a nivel europeo, es decir: transparentes. Dicho en otros términos, que los “títulos” de los titulados de cualquier Estado miembro constituyan una información suficiente y transparente para los empleadores y para los sistemas de educación y formación de los demás Estados miembros.

Pero una economía globalizada se caracteriza también por la competición entre los territorios por atraer inversiones. El caso reciente sobre la “deslocalización” de SEAT de Cataluña hacia los futuros Estados miembros es un ejemplo claro. En esta competencia interregional un elemento de atracción son los recursos humanos. De tal manera que las regiones en su competencia económica entrarán también en competencia por los recursos para formar a su población tanto en formación inicial como en “formación a lo largo de toda la vida”.

Territorios en competencia, sistemas en convergencia y, como consecuencia, una ver-

dadera reconstrucción de sistemas educativos centenarios.

Como indica Neave (2001), refiriéndose al futuro de la enseñanza superior en Europa, el riesgo al que la UE se enfrenta no es el posible fracaso en la creación del Espacio Europeo de Educación, sino que la creación de este espacio induzca una nueva división del continente mediante líneas divisorias “de región y clase”.

En esta reconstrucción, que propugna la política europea de educación, el concepto de “calidad” juega un papel absolutamente central. La calidad aparece en el Tratado (Artículo 149.1) como el elemento clave, o la justificación, para la intervención europea en las políticas educativas nacionales.

Como indica Dale (2002), la frecuencia e importancia con que aparecen en documentos Europeos expresiones como “calidad de la educación”, o evaluación de la “calidad”, u otras formulaciones que incluyen “calidad” otorgan a este término una pesada responsabilidad. Sin embargo nos podemos preguntar si este término es capaz de soportar tanta responsabilidad.

La “calidad” constituye un deseo loable e indiscutible. ¿Quién puede oponerse a la calidad? Pero dicho término plantea algunas cuestiones importantes.

Por una parte, es un concepto vago, flexible e impreciso, que no tiene significado en sí mismo y sólo lo adquiere según un contexto y unos objetivos precisos. Por otra parte es neutral, a-político y a-nacional, lo que lo hace perfectamente congruente con el principio de subsidiariedad al que deben someterse las políticas europeas de educación y con el Método Abierto de Coordinación escogido para introducirlas y del que hablaremos más adelante.

La búsqueda de la calidad se transforma en mecanismos de evaluación, basados en indicadores sobre la eficacia y la eficiencia de los sistemas nacionales, promovidos no sólo por la Comisión europea sino también, y muy destacadamente, por la OCDE de la que los países de la UE forman también parte.

Así, la aplicación operativa del concepto de calidad se constituye, de facto, en el instrumento de pilotaje, para la introducción de la dominancia económica en las políticas que deben llevar a la constitución del Espacio Europeo de Educación.

De las “políticas educativas nacionales” al “Método Abierto de Coordinación”

Progresivamente, el ambiguo artículo del Tratado de la Unión Europea que adjudica al nivel supranacional el mantenimiento y la promoción de la calidad de la educación, ha sustentado las acciones encaminadas a la creación del “Espacio Europeo de Educación”. Como indicábamos anteriormente, algunos autores consideran que estas iniciativas (Sultana, 1997) son en realidad un “lobo con piel de cordero” que, lejos de su aparente inocuidad, está constituyéndose en un mecanismo de concentración de poder a nivel europeo sobre los sistemas educativos nacionales, mediante nuevas modalidades de gestión: el ya famoso “Método Abierto de Coordinación”.

El Método Abierto de Coordinación (MAC) implica una nueva división del poder y de la responsabilidad, respecto al existente en los sistemas educativos nacionales hasta el momento y se inscribe en el discurso de la “gobernanza”.

En el “Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa” (CE, 2001 p.10) dice: “Las Conclusiones de Lisboa definen el Método Abierto de Coordinación como *la manera de extender las prácticas idóneas y alcanzar una mayor convergencia en torno a los principales objetivos de la UE*, e indican que se tratará de un *planteamiento totalmente descentralizado* en el que se participará *mediante distintas formas de colaboración* y que estará *destinado a facilitar la configuración progresiva de las políticas de los Estados miembros*”.

Y sigue diciendo: “El Método Abierto de Coordinación se basará en instrumentos tales como indicadores y puntos de referencia y en la comparación de las prácticas idóneas, el control

periódico, las evaluaciones entre homólogos, etc., todo ello organizado como procesos de aprendizaje mutuos”.

La previsible consecuencia consiste en la creación progresiva de “instancias independientes” que pilotarán de forma “central” procesos de “innovación educativa”, sin implicarse en el desarrollo concreto de las “prácticas” que deberán ser “idóneas” y “convergentes”.

El problema no consiste en que las prácticas sean cada vez más convergentes, lo que por otra parte parece inevitable en la construcción europea, sino que se desarrollen sustrayéndolas del control de los ciudadanos que se convierten en espectadores de un proceso “técnicamente inevitable”.

Esta forma central de ejercicio de poder, mediante instrumentos de evaluación y control centrales, se convierte en gran medida en “irresponsable” respecto a la “aplicación” y sus “efectos”. Se abandonan las “políticas educativas” que comportan una implicación directa del responsable en todos los niveles, desde el diseño hasta su aplicación pasando por el suministro de los recursos necesarios, para reducir la apariencia de las actuaciones a la pura “gestión”.

Centralizar el control y descentralizar la responsabilidad de ejecución es uno de los efectos de este tipo de modalidad de “gestión” de los cambios en los sistemas educativos. Poder y responsabilidad pueden alejarse física y políticamente. Mediante instancias técnicas de seguimiento y evaluación, aparentemente independientes, podemos estar en presencia de mecanismos de acción política real que escapan al control político democrático al que tienen derecho los ciudadanos. No es ninguna casualidad que la terminología ha cambiado cada vez se habla menos de “política educativa” y más de “gestión (*management*) de la educación”.

Este cambio conlleva basar las decisiones en justificaciones técnicas para introducir cambios políticos, lo que los clásicos llamaban “tecnocracia”, en aras de una calidad tan indiscutible como indefinida. Coherentemente las propuestas

de cambio para alcanzar la deseable mejora de la “calidad” se presentan como “técnicamente inevitables” y justificadas por exigencias reales de la globalización de los mercados. Por no poner más que un ejemplo, los sistemas de certificación internacionales de las competencias son cada vez más necesarios para asegurar la transparencia de los nuevos mercados de trabajo, favorecer la movilidad del personal cualificado y orientar de manera flexible los contenidos para responder a las necesidades inmediatas de las empresas: las certificaciones, temporales o de “usar y tirar”, de la industria de las tecnologías de la información proporcionan un modelo para esta internacionalización (Adelman, 2000, citado en Vinokur, 2003). Pero no conocemos qué efectos pueden tener estos sistemas internacionales de certificación sobre las diferentes oportunidades laborales que estas nuevas certificaciones pueden conllevar, según sea el país de origen de los trabajadores, en el mercado de trabajo internacionalizado.

De hecho, como indica Vinokur (2003) refiriéndose a las iniciativas respecto a la educación de los organismos internacionales, “En virtud del principio de subsidiariedad, los organismos internacionales no están autorizados a inmiscuirse directamente en las políticas de educación de los países miembros”. Este es el caso también de la Unión europea. Continúa diciendo: “Para ser eficaz a esta escala (internacional), su discurso sobre la educación debe presentarse como normativo y universal, sustentado científicamente, *necesario*”.

Pero hacer evolucionar hacia una convergencia, respetuosa con los derechos adquiridos y con las múltiples funciones de la educación, los actuales sistemas nacionales requieren, como indica Dale, abordar una serie de elementos que son comunes a todos los sistemas, pero que cada uno resuelve de manera distinta hasta el momento y por tanto divergen entre ellos. “Estos elementos comunes de los sistemas educativos nacionales incluyen no sólo los mismos problemas centrales sino también los mismos aspectos relativos a la manera de gestionarlos: estratificación por

edades del sistema, aulas dedicadas, profesores a tiempo completo, edificios escolares, división de responsabilidades a distintos niveles: central-local, contenidos de los currícula, administración educativa, sistemas de evaluación y certificación, vías de acceso a la universidad; antes que nada, quizás, ciertos aspectos que influyen la distribución del tiempo en múltiples ámbitos sociales, la duración y la división del “año escolar” y del “día escolar”. Todos estos elementos separadamente y combinados, constituyen formidables obstáculos para una rápida reorientación o redirección de la educación, ciertamente para el tipo de respuesta que la agenda de Lisboa requiere”.

En la aplicación de las iniciativas comunitarias a través del Método Abierto de Coordinación, habrá que estar muy atentos a que iniciativas aparentemente inocuas de convergencia entre sistemas no produzcan efectos no deseados, que repercutan negativamente en la distribución social y territorial de las oportunidades de educación o la pérdida de identidad cultural en los contenidos de la educación.

Los ejes de las políticas comunitarias en educación y sus objetivos para el año 2010

Lo anteriormente dicho, no significa que los temas que la UE plantea en su programa de trabajo no sean útiles e incluso, a veces, muy necesarios. Los interrogantes no son sobre el interés y la utilidad de los temas planteados, sino más bien sobre si son los únicos o los más importantes y sobre si el método para desarrollarlos es el correcto, para evitar tensiones, ineficacias e inequidades.

El “Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa” (CE, 2001) introduce la estrategia educativa de la UE recordando que el Consejo Europeo de

Lisboa (2000) reconoció que “... La Unión Europea se enfrentaba a *un enorme cambio, fruto de la mundialización y de los desafíos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento*, y acordó, como objetivo estratégico para 2010 *convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.*”

El Consejo y la Comisión, señalan que: “Los numerosos acontecimientos e iniciativas emprendidos en el ámbito de la educación y la formación demuestran su creciente importancia, pero su número, diversidad y multiplicidad de vínculos con otras políticas (en particular con las estrategias para el empleo y para luchar contra la exclusión social) han aumentado la necesidad de una mayor coherencia estratégica”. Debido a ello “El Consejo y la Comisión centrarán sus esfuerzos en establecer, con el presente programa de trabajo⁴, un marco completo que aporte coherencia a las distintas tendencias de la política educativa y de formación en el contexto de la Comunidad Europea”.

Para ello, proponen un “programa ambicioso de modernización de los sistemas educativos”, para lo cual la UE “... aplicará una estrategia única y completa” que se compone de “... dos tendencias principales de actividad: el trabajo relativo a los retos comunes, destinado a ayudar a los Estados miembros en la mejora de sus propios sistemas de educación y la formación, y los esfuerzos encaminados a aprovechar las posibilidades de las actividades transnacionales en el ámbito de la educación y la formación”.

Continúa unos párrafos más adelante diciendo: “Además buscará la sinergia con otras actividades, sobre todo aquellas relativas a la mejora de la transparencia, el reconocimiento y la garantía de calidad en todos los sectores de los sistemas de educación y formación de la

⁴ “Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa” (CE, 2001).

UE, así como con otros sectores de actividad comunitaria, como la investigación”.

El citado programa de trabajo se estructura en tres objetivos estratégicos y define cinco objetivos para el año 2010.

Los objetivos estratégicos son:

- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación de la UE.
- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.
- Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior.

El “Programa” continúa diciendo: “En beneficio de los ciudadanos y del conjunto de la Unión, para 2010 deberá haberse logrado lo siguiente en relación con la educación y la formación:

- se llegará a la más alta calidad en cuanto a la educación y a la formación, y se considerará a Europa como una referencia mundial por la calidad y la pertinencia de sus sistemas de educación y de formación y de sus instituciones;
- los sistemas de educación y formación europeos serán lo suficientemente compatibles como para que los ciudadanos puedan pasar de uno a otro y aprovechar su diversidad;
- las personas que posean títulos y conocimientos adquiridos en cualquier lugar de la UE podrán convalidarlos efectivamente en toda la Unión a efectos de sus carreras y de la formación complementaria;
- los ciudadanos europeos de todas las edades tendrán acceso a la educación permanente;
- Europa estará abierta a la cooperación, en beneficio mutuo de todas las demás regiones, y deberá ser el destino favorito de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo”.

En este marco general de proceso de creación de un Espacio Europeo de Educación, los avances en el ámbito de la educación superior

son, probablemente, los más estructurados. Por este motivo, pueden servirnos de ejemplo ilustrativo sobre el alcance real de las medidas derivadas de las estrategias y objetivos expuestos anteriormente.

Las declaraciones de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999) y el comunicado de Praga (2001) sobre la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, llevan a la concreción de los siguientes objetivos: promover la movilidad de todos los estamentos universitarios, posibilitar la integración de los titulados en un mercado laboral unificado y conseguir un incremento de la competitividad de la economía europea a nivel internacional. Asimismo, estas declaraciones resaltan que en el futuro inmediato todas las personas deberán adquirir estrategias de aprendizaje a lo largo de toda la vida, para hacer frente a las exigencias que se deriven de la competitividad y del uso de las nuevas tecnologías.

Actualmente, como fruto de los trabajos de diversos grupos europeos, existe un consenso sobre los pilares que debe sustentar el citado Espacio Europeo de Educación Superior, estos son:

- Una estructura cíclica de titulaciones común. Parece que se va imponiendo la estructura “Bachelor-Master” de una duración de 3+2 o de 4+1 años, a la que seguirían los estudios de doctorado. Ello implicaría una importante reestructuración de los actuales ciclos en la mayoría de los países que, en el caso español, se sobrepondría a otras recientes.
- Sistema de créditos europeos (ECTS), basados en el trabajo del estudiante y no sólo en el número de horas de clase.
- Sistema de calificaciones único y transparente que facilite la comprensión rápida de los expedientes académicos en las instituciones de educación superior de todos los Estados miembros.
- Anexar a los títulos un suplemento que tendría como finalidad dar transparencia respecto al tipo de formación recibida por el estudiante y facilitar su reconocimiento en el espacio

europeo.

- Renovación de los métodos docentes.

Parece evidente, con este ejemplo, que estamos en presencia de una verdadera política de reestructuración del ciclo superior de los sistemas educativos nacionales. Esta reestructuración supera con mucho el ámbito de los acuerdos técnicos y tendrá importantes implicaciones en el funcionamiento, acceso y financiamiento de éstos. Todos ellos, temas esenciales propios de las políticas educativas y merecedores de un amplio debate político, abierto a los ciudadanos europeos de todos los países y no sólo de discusiones entre expertos y responsables de instituciones de la educación superior.

Potencialidades y conflictos: recursos humanos y ciudadanos

Muy brevemente sólo algunas consideraciones finales, puesto que este texto no pretende un análisis terminado de las políticas asociadas a la creación del Espacio Europeo de la Educación, sino proponer elementos de reflexión sobre su proceso de implantación, que sería deseable sirvieran para alimentar el debate que hoy existe sobre este tema y que, sin duda, continuará en los años venideros.

Es verdad que la europeización de las economías de los países europeos plantea problemas en la relación entre la economía y las políticas sociales que no pueden resolverse a nivel de cada Estado ni mediante acuerdos bilaterales o multilaterales entre Estados, y ello afecta de lleno a la educación, cuyo carácter nacional puede convertirse en una barrera para el desarrollo de las potencialidades económicas y sociales de la UE y de sus ciudadanos. Pero no queda tan claro que la manera de abordar los cambios, pilotados por la economía y gestionados de manera

tecnocrática, sean los adecuados, para que las transformaciones en curso no corran el riesgo de representar un retroceso en algunos aspectos esenciales ligados a las políticas educativas, hasta hoy básicamente nacionales, y a la consideración misma de la educación como “bien público” y por tanto “extraeconómico”, en el sentido de alejado de las lógicas estrictamente económicas.

También se presentan como posible fuente de conflictos las modalidades de decisión, implantación y seguimiento de estas políticas. Como indica Dale (2002), raramente es posible observar las “políticas” en acto de manera clara. Solo a través del análisis de los implícitos, sobre los objetivos y la naturaleza de los indicadores sobre la calidad de la educación, se puede ver claramente la naturaleza de los objetivos perseguidos en esta política educativa, que podríamos calificar de “camuflada”. Pero el hecho de no explicitar los objetivos y métodos de las políticas, no disminuye sus posibles aspectos conflictivos, el planteamiento que se hace mediante el Método Abierto de Coordinación no disminuirá los problemas sino que, en el peor de los casos, disminuirá las posibilidades de negociación hasta que éstos no se presenten en su fase aguda.

Recuperar el debate “político” sobre los cambios que se están produciendo, y los que se quieren introducir, en los sistemas educativos en aras de la construcción del Espacio Educativo Europeo y sobre sus efectos, sería, muy probablemente, un medio de evitar posibles “daños colaterales”, no deseados, pero potencialmente importantes en el largo y amplio proceso en curso de construcción de un sistema educativo europeo. Estos efectos negativos son difíciles de prever precisamente porque el método escogido para introducir los cambios con el Método Abierto de Coordinación tiende a esconderlos y dificulta su análisis.

Referencias

BEDUWE, C.; Planas J. (2003). *Expansión educativa y mercado de trabajo*, Madrid,

INEM.

CARNOY, M. (1982). "Education, economy and the State", en Apple (ed.) *Cultural and Economic Contradictions in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, New York / London, Routledge and Keagan.

CARNOY, M. (1999). "Globalización y reestructuración de la educación", en *Revista de Educación*, n° 318.

DALE, R. (2001). "The construction of an European education space and education policy", Paper presented to European Social Fund Exploratory Workshop on Globalisation, Educational restructuring and Social Cohesion in Europe. Barcelona, 3-5 October 2002'. Disponible en la Web Foreducation.

D'IRIBARNE, A., D'Iribarne, P. (1993). "Le système éducatif français. Regulatory framework and institutional setting", Contribution à la conférence internationale "Human capital investments and economic performance", Santa-Barbara, California, 17-19 novembre, 1993, publicado tambien en la *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 1999, n°17, pp. 27-39.

NEAVE, G. (2001). "The European Dimension in Higher Education: an Excursion into the Modern of Historical Analogues", en Huisman J.; Maassen P.; Neave G. (Eds.), *Higher Education and the Nation State: The International Dimension of Higher Education*, London, Pergamon for the International Association of Universities.

SULTANA, R.G. (1997). "The European Union and its Educational Agenda: A Wolf in Sheep's Clothing?", en Keith Watson, Celia Modgil and Sohan Modgil (Eds), *Education Dilemmas: Debate and Diversity, Volume 3, Power and Responsibility in Education*, London, Cassel, 65-73.

VINOKUR, A. (2003). De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie: essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales. Mimeo

VINCENS, J. (2002). "Dinámica de la educación y de los sistemas educativos", en *Revista Europea Formación Profesional*, n° 25 (pp. 9-27).

<http://www.u-paris10.fr/foreducation>

<http://www.genie-tn.net/>